

# ESTRUTURA SOCIAL E EDUCAÇÃO: PRESENÇA DE RAÇAS E GRUPOS SOCIAIS NA ESCOLA\*

GERMÁN W. RAMA  
Diretor, Escr. da CEPAL - Montevideu\*\*  
Tradução de Rosina D'Angina

---

## RESUMO

Mudanças profundas na estrutura social dos países da América Latina acarretaram mudanças nos respectivos sistemas educacionais, na estrutura ocupacional e nos mecanismos de mobilidade social. A educação, apesar do papel-chave nessas transformações, não funcionou como agente de integração cultural. Nas sociedades latino-americanas convivem formas segmentárias com formas modernas de hierarquia social, onde as barreiras definidas pela cor da pele foram reforçadas pelos novos mecanismos de exclusão social. A extrema dependência das análises sociológicas para com a economia e a ideologia tende a negligenciar a identidade de grupos sociais e suas formas de interação social e de cultura. Apresentam-se dados sugerindo a incapacidade de intervenção da educação nas descontinuidades sócio-culturais ligadas à auto-identificação racial, apontando para a necessidade de um esforço de conhecimento por parte da sociologia da educação.

## SUMMARY

Deep changes in social structure in Latin American countries have led to changes in the corresponding educational systems, in occupational structure and social mobility mechanisms. In spite of its key role in this process, Education has not fulfilled the role of agent for cultural integration. In Latin American societies, segmentary forms coexist with modern forms of social hierarchy, where barriers defined by the colour of the skin have been reinforced by the new mechanisms of social exclusion. However sociological analyses, hinging solely on economy and ideology, tend to neglect the identity of social groups and their ways of social interaction and culture. Selected data suggest the inability of Education to interfere in socio-cultural gaps linked to racial self-identification, showing the need of renewed efforts by Sociology of Education to the understanding of that process.

---

\* Apresentado ao Seminário Interamericano sobre Modernização, Estruturas Sociais e Educação Médica na América Latina, realizado na UFBA, Salvador, em novembro de 1987.

\*\* As opiniões do autor não refletem necessariamente as da instituição a que pertence.

O tema inicialmente proposto pelos organizadores do Seminário foi "presença e representação de classes na educação". Entretanto, a perspectiva que se assume nesse texto implica numa maior abertura do leque de variáveis explicativas. Além das implicações dos interesses e conflitos de classe para a prática educacional, inclui as dimensões do poder, da estratificação social segundo capital, renda e *status*, e considera o acesso à cultura, correspondente às modernas atividades da sociedade, como dimensão chave para a compreensão das relações entre sociedade e educação. Entende, ainda, que o espaço educacional não é uma "caixa vazia" dentro da qual ressoam apenas as variáveis externas. Pelo contrário, constitui uma organização institucional na qual se desenvolvem indivíduos e grupos que atuam guiados por orientações que podem ratificar a ação dos condicionantes externos, neutralizar alguns de seus efeitos e exercer influência sobre as relações de dominação da sociedade, através da criação de conhecimentos, desenvolvimento das capacidades individuais de participação e geração de um espaço cultural educativo.

## MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Os tipos de dominação entre pessoas e grupos nos sistemas sociais não são exclusivamente os de classe social. No caso da América Latina, as formas estamentais de hierarquização, que caracterizam o prolongado período colonial e o século XIX, persistem até hoje. Como assinalou Florestan Fernandes, aquelas formas se integraram ao sistema de classes sociais num fenômeno de arcaização do moderno e modernização do arcaico. As relações de poder e o papel do Estado como pólo organizador da sociedade conferiram às relações de poder político e àquelas baseadas na força, a capacidade de influenciar as condições de inclusão ou exclusão de determinados grupos sociais no sistema educacional; isso se deu de forma relativamente autônoma face às relações de classe, isto é, as relações que se mantêm entre os grupos sociais por sua participação no capital e na distribuição de renda.

Na composição da população da América Latina, com exceção de poucos países como o Uruguai, parte da Argentina e Costa Rica, cuja população foi transplantada — no dizer de Darcy Ribeiro — registram-se como fatores determinantes: a transformação da população indígena em categoria submissa, a introdução de população negra sob a condição de escrava — que no Brasil perdurou até 1888 — e a formação de uma população mestiça — que, em alguns casos, mantém formas lingüísticas próprias. Todas essas categorias ficaram sujeitas a algum tipo de exclusão social. Nem mesmo a anulação das disposições legais discriminatórias conseguiu eliminar a discriminação social ou as diferenças culturais entre os grupos superiores e os grupos dominados.

O agravo que essas discriminações infligiram à consciência de integração nacional, em sociedades

que, a partir do século XX, não mediam esforços para serem consideradas nações, ao invés de promover sua eliminação definitiva, fez desaparecer todos os indicadores das mesmas. Dessa forma, retiraram-se dos formulários dos censos, das pesquisas e dos registros públicos as informações referentes à cor ou à língua materna dos habitantes e dos estudantes. Sem dúvida alguma, à medida que se verificou um processo de urbanização acelerado e de integração cultural devido à modernização das sociedades, reduziram-se as condições de segmentação exteriormente mensuráveis; mas o mesmo não aconteceu com as novas articulações de categorias estamentalmente discriminadas pelas condições de pobreza e, menos ainda, com as barreiras culturais que separaram os grupos integrados dos excluídos.

No campo das Ciências Sociais, podem ser registrados vários fenômenos sugerindo que o desaparecimento dos indicadores mais visíveis da discriminação acarretou a redução e até mesmo a eliminação das correspondentes análises sobre barreiras e níveis existentes nas sociedades latino-americanas. Assim, os estudos limitaram-se a determinantes como a distribuição de renda, as relações de produção e a estrutura ocupacional. No início da década de 60, a produção sociológica incluía estudos como os de Pablo González Casanova (*La Democracia en México*) que analisava as relações sociais utilizando, na explicação da marginalidade, tanto a linguagem quanto a fome; e ainda os de Orlando Fals Borda (*Campesinos de los Andes*) ou os da escola sociológica de São Paulo, com os estudos de Florestan Fernandes (*A Integração do Negro à Sociedade de Classes*), de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (*Cor e Mobilidade Social em Florianópolis*) e o de Octávio Ianni (*Raças e Classes Sociais no Brasil*).

Na década de 80, esse tipo de estudo tornou-se menos freqüente e os existentes não produziram uma reflexão no âmbito educacional, sobre as formas de intervenção da escola para compensar as discriminações lingüísticas e cultural-raciais.

É digno de nota que, enquanto não teve ressonância, na América Latina, a produção sociológica universal sobre linguagem e dominação, como a de Basil Bernstein ou Pierre Bourdieu, tiveram ampla repercussão os enfoques sobre a reprodução de classe via educação, de Gramsci e do mesmo Bourdieu.

Finalmente, é oportuno citar que, enquanto nos Estados Unidos, a partir da década de 60, o debate e a ação educativa concentraram-se nos temas da discriminação racial e da discriminação lingüístico-cultural de espanhóis e "chicanos", na América Latina os estudos sobre educação foram quase impermeáveis à difusão desses enfoques, o que demonstra a seletividade das relações de dependência cultural internacional.

O tema dominante nas Ciências Sociais latino-americanas tem sido a penetração das formas capitalistas nas sociedades do continente; o que é compreensível uma vez que, nas últimas quatro décadas, registrou-se uma surpreendente mudança estrutural,

que incluiu a incorporação maciça da população às relações de mercado e ao assalariamento.

A transformação estrutural compreendeu, entre outras dimensões, as seguintes: duplicação da população entre 1950 e 1980; crescimento populacional dos centros urbanos, em uma média anual cumulativa de 5%; diminuição percentual e absoluta (em alguns casos) da população rural; redução da população de empresários e assalariados rurais; crescimento do número de ocupados nas atividades de transformação e de serviços, a taxas médias anuais de 3,9 e 3,8%, respectivamente; modificação do perfil de qualificação profissional e do padrão tecnológico da condição operária; redução do trabalho manual urbano em relação às atividades não-manuais; expansão acelerada de categorias como vendedores, funcionários e, principalmente, semitécnicos e profissionais.

Essa transformação foi acompanhada e sustentada por mudanças nos níveis de educação da população. Tais mudanças se expressam na passagem de sociedades analfabetas a sociedades em que a maioria dos jovens, embora de forma desequilibrada e polarizada, consegue completar a educação primária e, em alguns casos, a educação média e superior, devido à massificação desses níveis de educação.

É difícil responder se a mudança estrutural significou ou não uma alteração das relações entre as classes sociais ou se apenas deslocou o cenário de sua interação. Considerando-se apenas a distribuição de renda, a resposta seria negativa para alguns países, enquanto que em outros, essa mudança possibilitou o incremento da participação dos setores médios na renda total (definido por Jorge Graciarena como "padrão mesocrático de distribuição de renda"); levando-se em conta apenas os efeitos do crescimento da produção, há que concluir que tal mudança proporcionou a diminuição da percentagem da população em condições de pobreza e a melhoria de renda de setores operários e médios; considerando-se a modificação dos padrões de consumo e o acesso a uma série de bens (por exemplo os eletrodomésticos), deve-se concluir que houve alterações significativas, beneficiando uma ampla camada urbana que pôde adquirir bens anteriormente destinados apenas aos grupos dominantes da sociedade.

A nova estrutura ocupacional ampliou a participação total nos cargos médios e altos, gerando maior percentagem de ocupações não-manuais e, especialmente, de ocupações profissionais e semitécnicas. Para importantes segmentos do mercado de trabalho, as relações de trabalho se despersonalizaram, requerendo-se qualificações educacionais para o desempenho de ocupações do setor moderno produtor de bens e serviços.

Uma grande mobilidade horizontal e vertical foi promovida pela mudança. Os jovens puderam, então, saltar as históricas barreiras vigentes na estratificação social anterior. Uma melhor educação serviu-lhes de passaporte para sua inserção na nova estrutura ocupacional.

Esse ciclo de mudança estrutural — já esgotado

em alguns países e chegando ao fim em outros — não teve a mesma intensidade em todos os países (no Brasil foi acentuado e em Honduras, mínimo), nem foi igual em todas as sociedades. Em alguns países, a distribuição interna da mudança foi muito desigual, resultando em graves desequilíbrios entre regiões desenvolvidas e outras estancadas na economia tradicional, colocando estas últimas em condições de subordinação aos pólos de desenvolvimento. Os grupos sociais, também, não puderam se incorporar ao ciclo de maneira uniforme. Isso dependeu de muitos fatores: desde a existência de uma força de trabalho excedente ou relativamente escassa, até o maior ou menor poder social dos grupos subordinados, mas em todos os casos o caráter excludente ou eqüitativo da oferta de serviços educacionais foi preponderante.

Como assinalou Fernando Henrique Cardoso, esse processo fez surgir uma nova forma de dualismo estrutural. De um lado, constituiu-se uma economia de tipo capitalista, com relações sociais modernas, na qual os grupos se ordenam hierarquicamente dentro do mesmo espaço social, com descontinuidades quanto à participação no poder e nos benefícios do desenvolvimento. Essa participação está estreitamente vinculada à expansão educacional, envolvendo processos de mobilidade ascendente e descendente, que agem como mecanismos instrumentais de recrutamento de aptidões pessoais e de gratificação ou sanção quanto a orientações para o sucesso.

De outro lado, um setor — cujo tamanho variou conforme os países — ficou excluído do ciclo de mudanças ou a ele se incorporou sob formas não apenas de marginalização e de exploração social, mas sob formas que contêm em si a reprodução intergeracional da marginalidade. Camponeses urbanos de regiões subdesenvolvidas, trabalhadores manuais de serviços sem qualificação, assalariados ou por conta própria, analfabetos e semi-analfabetos foram confinados numa faixa da sociedade que se caracteriza pela pobreza. As características da exclusão não se esgotam na enumeração precedente ou em outra similar que considere apenas atributos de renda, ocupação e educação. Na composição da população pobre, pesam com enorme força os grupos raciais, de localização estamental na sociedade anterior. Os atributos culturais e as estruturas familiares desses grupos desenvolviam capacidades que não favorecem a incorporação bem-sucedida à educação, o acesso aos códigos culturais e a internalização de valores e normas do setor moderno da sociedade.

A oferta de equipamentos sociais públicos atinge, na maioria dos casos, somente a população integrada. Assim, apenas essa população, constituída por grupos que vão desde as classes proletárias até as de mais altas rendas, têm acesso a alimentação, saúde básica, moradia, água e esgoto, educação, benefícios trabalhistas, proteção na terceira idade e assim por diante. A população marginalizada, no melhor dos casos, tem acesso a um arremedo de serviços, ou a serviços pobres para população pobre.

Quando se compara esse modelo de organização com aquele das sociedades européias no pós-guerra, onde a renda per capita não era muito diferente das médias dos países da América Latina na década de 80, conclui-se que há uma peculiaridade na organização social do capitalismo periférico latino-americano.

Nas sociedades européias, o ponto de partida foi uma relativa homogeneidade social oriunda de uma estrutura social rural, pobre, porém não miserável, uma condição urbana moldada em largos ciclos de lutas sociais e na ação de um movimento operário, desde o século XIX aos anos que antecederam a Guerra Mundial. Outro ponto de partida foi a integração cultural que se originou na revolução religiosa, quando o protestantismo estabeleceu que o homem se entende com Deus através da leitura da palavra escrita na Bíblia. Nas regiões dominadas pelo protestantismo, desde cedo, registrou-se a generalização da alfabetização. Engels já notara a superioridade de qualificação educacional dos trabalhadores que professavam essa religião sobre os católicos. Assim, até o final do século XIX, o analfabetismo havia desaparecido em países protestantes como a Suécia (veja-se Carlos Cipolla: *Educación y desarrollo en Occidente*).

A expansão da alfabetização atingiu, progressivamente, toda a população da península escandinava e dos países que vieram a configurar o núcleo da Comunidade Econômica Européia, de forma que a criação de sistemas escolares públicos foi a coroação e não o início de um processo de alfabetização (veja-se François Furet e Jacques Ozouf: *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*); a escolarização foi um programa assumido tanto pelos grupos de poder como pelas organizações sindicais e partidos socialistas, uma vez que, para uns, estava em jogo a socialização ideológica das massas e, para outros, a participação política cuja condição prévia era a educação.

Para uma breve comparação com a América Latina, considere-se o caso do Brasil que, na segunda década do século XX, registrava, na cidade do Rio de Janeiro, um índice de analfabetismo da ordem de 40%, enquanto que para todo o país essa percentagem, no mesmo período, era estimada em 80% (veja-se Jorge Nagle: *Educação e sociedade na Primeira República*).

Esses precedentes, somados à trágica experiência do polarizado confronto entre o comunismo e o fascismo, culminando com o holocausto da Segunda Guerra Mundial, determinaram a criação de políticas de integração social e nacional através de equipamentos sociais destinados a toda a população, sem exceções, e voltados para a criação da cidadania social. O sistema nacional de saúde da Inglaterra trabalhista, as escolas maternas e primárias de período integral, com alimentação e assistência social da França gaullista e pós-gaullista e tantos outros, são exemplos desses serviços.

Na Europa, o resultado foi a progressiva construção de sociedades de cidadãos, nas quais a in-

tegração de valores, atendendo às necessidades básicas e à crescente participação dos grupos subordinados na renda, geraram um *continuum* social que alterou o sentido das noções de identidade de classe social e, mais ainda, de cultura de classe, como o demonstra, entre outros indicadores, a transformação atual dos partidos políticos europeus de origem classista.

A evolução latino-americana foi totalmente diferente. Apesar do ciclo de mudanças estruturais, persistem sociedades nas quais dominam a descontinuidade na estratificação do setor integrado e a segmentação no setor excluído. Apesar de elevadas taxas de crescimento econômico entre 1960 e 1980, em países como o Brasil o analfabetismo continua atingindo um em cada seis jovens de 15 a 19 anos. Completar uma escolaridade básica de seis anos — tomando uma média de anos básicos dos sistemas latino-americanos — é uma meta que ainda não foi atingida pela população da maioria dos países, excetuando-se aqueles que tiveram uma modernização educacional antecipada (Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba e Uruguai) e os que conseguiram alcançar essa modernização de forma acelerada, através de grande disponibilidade de recursos materiais, por parte do Estado, e uma poderosa vontade de integração nacional, como o Panamá e a Venezuela.

Com referência à escolarização em nível superior, as taxas brutas na região — com exceção do Haiti — variam entre um mínimo de 10% e um máximo de 35% para a faixa etária compreendida entre os 20 e os 24 anos. Nos grandes países da região, como Brasil, México, Colômbia e Argentina, as taxas flutuam entre 15 e 20%, no que se refere ao acesso do contingente em condições teóricas de cursar uma faculdade ao sistema de ensino superior. Esses dados são registrados em regiões de condições similares às da Europa nos anos de 1960 a 1970. Os efeitos dessa peculiar estrutura social são visíveis na educação e, através dela, tendem a consolidar-se culturalmente as categorias de excluídos e integrados, sendo que entre estes últimos, há diferenças segundo a estratificação social.

A crise econômica da década de 80 instalou-se sobre essa estrutura social, precisamente no momento em que a dinâmica integradora, originada na mudança da estrutura ocupacional, se aproximava do fim. Essa crise implicou na diminuição da taxa de crescimento da oferta de novos empregos, na redução relativa do número de cargos oferecidos por empresas formais e no retrocesso geral da força de trabalho: grande parte da força de trabalho chegou ao mercado em posições com perfil inferior a suas qualificações, o que terminou deslocando os de mais baixa escolarização, condenando-os ao desemprego ou ao trabalho informal. Os fatores de exclusão da população marginalizada são exacerbados pela crise econômica, que acentua a desigualdade de oportunidades dos jovens integrados segundo sua origem social. Os jovens pertencentes a famílias mais abastadas e de maior cultura adiam seu ingresso no mercado de trabalho, enquanto adquirem mais valio-

sof créditos educativos em instituições que transmitem, efetivamente, conhecimentos adequados para a próxima etapa do desenvolvimento (veja-se Germán W. Rama: *La Juventud latinoamericana entre el desarrollo y la crisis*, publicado na *Revista da CEPAL* n.º 29). Não é possível prever os rumos da próxima etapa, em uma época em que o traço dominante é a incerteza; porém, sabe-se que as posições sociais superiores exigirão de seus futuros titulares maiores conhecimentos científicos e tecnológicos, só fornecidos por centros educacionais de excelência. Por sua vez, o acesso a tais centros é determinado pela renda familiar e pela prévia formação de boa qualidade, adquirida num circuito educacional exclusivo.

É provável que o longo ciclo de mobilidade social propiciado pela mudança da estrutura ocupacional e apoiado no desenvolvimento educacional esteja em seus extertores. Em seu lugar pode estar se consolidando a atual polarização entre excluídos e integrados; é provável também que a reprodução venha a substituir a mobilidade, no interior do setor integrado, através de mecanismos educacionais de seleção rígida, apoiados na diferença de qualidade dos circuitos educacionais que atendem clientela social distintas.

#### **A PROJEÇÃO DA ESTRUTURA SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

A transição registrada na estrutura social exerceu profunda influência na evolução do sistema educacional verificada na segunda metade do século XX. Entre suas manifestações podem-se destacar as seguintes:

a) A magnitude e o ritmo da transformação ocasionaram uma forte demanda social por educação. Assim, a educação passou a ser considerada como condição indispensável para que o indivíduo viesse a se incorporar ao mundo moderno. Nos países onde o ritmo de mudança foi mais acelerado, os jovens, que tiveram maiores oportunidades educacionais, puderam se engajar em atividades diversas daquelas dos adultos de sua família, conseguindo empregos nos pólos de desenvolvimento como São Paulo (veja-se Felícia Reicher Madeira: *Los jóvenes en el Brasil: antiguos supuestos nuevos derroteros*, publicado na *Revista da CEPAL* n.º 29). Os setores médios e de trabalhadores integrados, que haviam concluído o primeiro grau, antigo primário, e cujo relativo poder de pressão lhes garantia a oferta de serviços pelo Estado, foram os que formularam maiores exigências em termos de educação. Em consequência, registraram-se maiores taxas de crescimento no ensino secundário e superior, que conduziram a ramos de emprego em expansão durante a maior parte desse período.

b) A evolução da educação foi determinada muito mais pela demanda social do que por um projeto ou por um plano de desenvolvimento. As características da estratificação prevalentes em cada país determinaram a demanda. Assim, quanto mais igualitária e integrada a estratificação social, mais satisfeita foi a demanda por escolarização. Quando a estratifi-

cação era polarizada ou até mesmo segmentária, as políticas concentraram o fornecimento de serviços nos níveis médio e superior, sem erradicar o analfabetismo e sem assegurar a universalidade da escola. As formas de articulação entre procura e oferta foram múltiplas; a demanda foi mais satisfeita em capitais e grandes cidades, onde os grupos sociais tiveram mais acesso ao poder através de canais políticos ou administrativos. Cada grupo formulou suas solicitações segundo seu horizonte cultural. Enquanto, por parte dos excluídos e de setores integrados subordinados, houve uma procura que se restringiu a anos de escolaridade e serviços meramente formais, os grupos mais cultos ou de posição mais elevada reclamaram universidades de alto nível acadêmico e, freqüentemente, circuitos escolares exclusivos.

c) A principal clientela da expansão educacional foram os setores médios. As reivindicações e comportamentos variaram segundo os diferentes graus de desenvolvimento econômico e de integração social anteriores à etapa de modernização, as diversas taxas de crescimento e os distintos modelos políticos e a relação existente entre os grupos sociais em cada sociedade.

Sem pretender apresentar um panorama completo de todas as situações verificadas na região (veja-se Germán W. Rama (coord.): *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*) pode-se estabelecer algumas caracterizações sobre a orientação dos sistemas educacionais e o papel desempenhado pelas diferentes camadas sociais. Três dimensões intervêm nessa conformação: uma é o grau de integração e modernização da sociedade na etapa anterior ao desenvolvimento educacional; a segunda refere-se à velocidade do processo de transição quanto à urbanização e à emergência de novos grupos sociais; a terceira diz respeito ao peso dos movimentos sociais voltados para a integração, contrapondo-se aos antigos grupos de cúpula tendentes à exclusão e à compartimentalização.

Sem pretender abordar a totalidade dos modelos resultantes, podem-se distinguir os seguintes:

##### *Modelo de modernização educativa precoce*

Em países como a Argentina, o Uruguai e Costa Rica e, em menores dimensões, o Chile, uma aliança implícita entre as classes média e trabalhadora reivindicou a implantação de um sistema educacional, universal e público, com padronização das exigências acadêmicas e seleção segundo o mérito, sem distinção de classes sociais. Nesse tipo de sociedade consolidou-se uma educação básica e comum a toda a população, com mecanismos de seleção acadêmica, que são também de seleção social, e que promoveram processos de mobilidade através da educação.

##### *Modelo de rápida expansão educacional em sociedades de estrutura segmentária*

Nas sociedades de estrutura social segmentária de origem colonial, com linhas nítidas de discrimi-

nação com relação a grupos raciais subordinados, e onde o acesso à educação é reservado aos grupos de cúpula do poder político (na maioria das vezes de origem militar ou provenientes de mobilizações sociais que alteraram a estrutura do poder anterior), elaboraram-se políticas de expansão do sistema educacional, concebendo a educação como alavanca das mudanças sociais. O enunciado dos objetivos de tais políticas revela por si só seu despropósito: constituir a nação, integrar lingüística e culturalmente raças indígenas e população de língua espanhola, modernizar a sociedade, mudar os indicadores de *status* e promover a mobilidade social.

As reformas contaram, inicialmente, com a adesão das camadas médias; porém, diante da ascensão educacional das camadas populares, aquelas aderem à estratégia dos grupos de cúpula, que visam segmentar os sistemas educativos e anular as propostas de universalização, por meio da criação de circuitos de qualidade educativa diferenciada para cada estrato social.

#### *Modelo de acelerada expansão educacional e alta capacidade do Estado em financiar o processo*

O ponto de partida desse modelo é semelhante ao caso anterior, apesar de barreiras menores no que se refere à discriminação social em países onde o Estado, representando a aliança entre setores médios e populares, exerceu um papel central, não apenas pela abundância de recursos econômicos como por sua relativa autonomia perante os grupos economicamente dominantes. Todavia, os sistemas educacionais se universalizaram às custas da qualidade acadêmica, atendendo a um mercado de emprego pouco exigente quanto a qualificações. Isso explica o apoio dos setores médios, especialmente do inserido no setor secundário e terciário, a esse tipo de universalização, que se correlaciona com a expansão do mercado de emprego estatal e de serviços sociais, comunitários e comerciais, em economias apoiadas em uma quase-renda (petróleo, canal de trânsito).

#### *Modelo de expansão desequilibrada articulada com pólos de crescimento*

Nas sociedades de economia agrária e de modalidades oligárquicas de educação, os processos dinâmicos de desenvolvimento capitalista incorporaram aos pólos de crescimento e às áreas modernas do espaço nacional os setores sociais excluídos, através de progressiva ampliação do mercado de trabalho, dos meios de comunicação de massa e do consumo. Nesses casos, a educação cumpre um papel estreitamente relacionado às necessidades do modelo econômico: seu desenvolvimento é profundamente desigual, adaptando-se ao grau de complexidade econômica e social em cada zona; privilegia a formação de níveis médios e superiores para capacitar os recursos humanos "de ponta" necessários ao desenvolvimento; dá ênfase ao alcance de altos níveis acadêmicos nos circuitos educativos destinados à formação de recursos humanos mais qualificados. Tendo em vista que o sistema econômico não pode incorporar a totalidade da população, constitui-se uma

virtual reserva de mão-de-obra, que é refreada enquanto à articulação de demandas e à participação política, pela não incorporação à educação básica ou pelo provimento de serviços incompletos que apenas têm aparência de educativos.

A configuração assumida pelos sistemas educacionais está sempre vinculada — às vezes de forma muito estreita — às necessidades dos sistemas políticos. Em alguns casos, especialmente em países pequenos ou de integração incipiente, os desafios da constituição de Estados nacionais promoveram políticas de educação básica, mesmo com resultados contrários às necessidades de controle social dos grupos dominantes. Em outros casos — verificados em muitos países — a existência de sociedades numa etapa em que o modelo econômico se caracterizou pela acumulação e concentração da renda, e na qual o modelo político restringiu a participação, conferiu à educação o papel de dimensão "branda" para gratificação da sociedade. Foi mais exequível dar educação do que gerar emprego, distribuir renda ou admitir um sistema político pluralista que permitisse a ascensão dos diferentes estratos sociais. Em outros casos, ainda, os movimentos populistas e reformistas propuseram-se a romper barreiras culturais que justificavam o poder dos grupos de cúpula. Esses movimentos foram mais positivos na ampliação da educação que na mudança das estruturas. Em um quarto caso, sistemas democráticos mantiveram políticas de longo prazo visando à cobertura integral de ensino básico, objetivando formar a cidadania e assegurar um código cultural mínimo na sociedade.

Finalmente, sistemas políticos revolucionários, aspirando à mudança social e à difusão de novos valores, por imposições ideológicas, deram grande ênfase à educação em vista de uma formação socialmente compartilhada.

A articulação entre a política, os grupos sociais estratificados e a educação se expressou, também, através de uma rede de movimentos e quase-movimentos sociais. É notório que os partidos, incluindo-se os denominados de esquerda, que desenvolveram, nos anos 50 e 60, importantes propostas educacionais, hoje não atribuem às mesmas papel-chave nos projetos de mudança, possivelmente porque os grupos mais ativos que os compõem, por serem, a seu turno, os mais integrados na sociedade, já obtiveram a satisfação de suas demandas. Assim, os segmentos excluídos e os grupos mais rigidamente subordinados ao segmento integrado perderam cobertura política e ficaram sem apoio teórico para suas aspirações, que incluem reivindicações de educação integrada a serviços sociais de apoio, carga horária maior, conteúdos de aprendizagem adequados e equipamentos mínimos para o desenvolvimento de competências lingüísticas, matemáticas e científicas. Também poderiam ser assinaladas contradições entre, de um lado, a urgência de se alcançar aprendizagem e caminhos institucionais de integração à parte moderna da sociedade e, de outro, as propostas políticas sobre a educação. Em nome de uma excessiva interligação entre política e educação propôs-se,

como alternativa para os setores pobres, um contra-sistema desescolarizado de desenvolvimento muito hipotético exceto em certos núcleos dinâmicos.

## A INTERAÇÃO DOS PLANOS NA EDUCAÇÃO

Nas páginas anteriores foram assinaladas as mudanças na estrutura social e seus efeitos sobre o sistema educacional. É preciso, agora, ordenar a relação entre as variáveis que são "externas-internas" ao espaço pedagógico e de cuja elucidação depende a conceitualização das relações entre os vários tipos de estratificação social e cultural e o processo pedagógico.

As dimensões que se entrecruzam e estruturam reciprocamente, definindo o espaço educativo e seu conjunto, podem ser agrupadas para a análise nas seguintes:

### a) O plano social

Expressa a forma que assumem as relações entre indivíduos e grupos no que se refere a seu significado no funcionamento, estruturado ou não, dos grupos humanos, a nível de poder, de distribuição de renda e de participação na cultura. As descontinuidades entre os grupos variam em cada sociedade, flutuando entre dois pólos que se definem respectivamente pela equidade/distribuição e discriminação/concentração.

Nos países com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico, as conformações de distribuição da renda são extremamente diferentes, entendendo-se como tal não somente a renda pecuniária como as políticas sociais que determinam o grau de acesso a bens tais como habitação, saúde e educação.

O elemento primordial na estrutura da distribuição de renda é, sem dúvida alguma, a participação no poder. Sua função está além da dimensão econômica, porque por meio dela se estabelecem os valores necessários ao funcionamento democrático e ao desenvolvimento, considerando que sua meta é a construção de uma sociedade solidária.

A dimensão cultural do plano social tem importância fundamental na América Latina, em razão de sua formação histórica. A dominação e a heterogeneidade extrema expressam-se nas condições da população indígena, da de origem negra e dos grupos discriminados pela pobreza. A discriminação e a correspondente atitude de defesa da identidade foram a base da conservação da língua e de um sistema de valores distintos dos oficiais. Não são apenas os indicadores de pobreza que colocam essas populações no nível inferior da escala social, mas também sua condição cultural.

Para efeito de equidade educacional, não se deve esquecer que a distribuição desigual do capital cultural é a incidência mais negativa no sucesso pedagógico.

### b) O plano político

As formas que assumem as relações entre indivíduos e grupos, no que se refere ao funcionamento orga-

nizado da sociedade, são expressadas nesse plano. Essas relações se estruturam entre o pólo positivo da participação e o pólo negativo do autoritarismo e da exclusão. O positivo caracteriza-se pela oportunidade de escolha, chegando-se a um acordo ou consenso sobre a forma de resolver as discrepâncias. No negativo registra-se o direito de minorias que impõem suas opções e valores ao conjunto social, apelando para a legitimação tradicional, carismática ou para a coerção direta. O autoritarismo não só é exercido pela cúpula, como foi introjetado na personalidade de base dos integrantes da sociedade, passando a ser, em alguns casos, a forma "normal" de relacionamento social.

O pólo positivo estabelece graus de descentralização do poder, participação das comunidades na gestão pública imediata, promoção de formas de autogestão e organização política regular, em que a base tem condições prévias de socialização para não ser manipulada, ou ao menos para que tenha capacidade de atuar frente ao manipulador.

### c) O plano do conhecimento

A função do processo educacional consiste, fundamentalmente, na transmissão, aos indivíduos, do conhecimento produzido e adquirido pela sociedade. O processo educacional, porém, não transmite espontaneamente conhecimento científico, além do que, o caráter científico depende da orientação dada aos sistemas educacionais. O pólo positivo outorga prioridade à capacidade de análise, à avaliação dos meios adequados para alcançar a racionalidade do comportamento e à iniciação e ao desenvolvimento — segundo os níveis de educação — da prática do método experimental, visando introduzir princípios científicos que agirão como reguladores da relação entre o homem e o mundo. Se, ao contrário, predomina a orientação negativa nos planos social e político, no sistema educativo o conhecimento se concentrará nos circuitos de formação de uma elite, na medida exata para assegurar o crescimento em determinados estilos de desenvolvimento, para evitar a difusão do método e o raciocínio analítico, em vista dos possíveis efeitos de conturbação da ordem social que adviriam de capacitar os indivíduos para a análise da ordem constituída. Igualmente, em sociedades segmentadas, os educadores poderiam ser portadores das normas de discriminação social e, diante de estudantes com culturas diversas, optar por apelar para o dogmatismo, ao invés de tentar desenvolver os conhecimentos, aplicando o famoso paradigma da profecia cumprida.

### d) O espaço educacional

O processo educativo desenvolve-se na interseção dos três planos descritos e submete-se ao jogo das tensões concentradas em seus pólos. Nesse espaço encontra-se o conjunto de práticas sociais mediante as quais se chega à socialização das novas gerações. Nele pode prevalecer uma dinâmica propensa a reproduzir as desigualdades assinaladas nos planos social, político e do conhecimento ou, pelo contrário, orientada no sentido de superar condições

de discriminação, possibilitando a Integração do universo culturalmente heterogêneo, através de uma nova categoria: a do educando submetido a uma cultura dividida, que não nega a diversidade de seus componentes de origem.

As relações que se estabelecem no espaço educativo são sociais e expressam os conflitos e harmonias da sociedade global. Porém, essas influências, das ordens política e social, não implicam que na educação se reproduzam, mecanicamente, as características que marcam as estruturas sociais. As variações do processo educacional pressupõem o estabelecimento de tensões relacionadas com os valores dos grupos dominantes e os valores das diferentes subculturas, de que são portadores educandos e educadores.

Obviamente, a dimensão do conhecimento também se articula com o estilo do desenvolvimento prevalente, incluindo as tensões existentes entre os valores universais das diversas disciplinas e da comunidade acadêmica internacional e os valores dos docentes, enquanto grupo orientado ou não pedagogicamente, diante dos valores do estilo de desenvolvimento nacional. A esse respeito, não se deve esquecer a análise de Gino Germani sobre o "tradicionalismo ideológico" como comportamento peculiar das elites latino-americanas, que aceitam e promovem certos aspectos do desenvolvimento, enquanto rejeitam a absorção das demais mudanças necessárias a essa transformação. Alguns trabalhos, como o de Guiomar Namó de Mello, demonstraram que, necessariamente, não são os educadores de ideologia esquerdista os mais indicados para pôr em prática os esforços pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades das crianças de origem popular e tampouco são eles que adotam sempre métodos liberais ou estimulam a análise experimental.

#### *e) Educador e educando, agentes do processo pedagógico*

As funções do processo educacional se concentram no processo pedagógico, cujos agentes são o educador e o educando. Nessa interação podem predominar as funções conservadoras, dirigidas à reprodução do sistema, ou as funções inovadoras, originadas em projetos de mudança que enfatizam a aproximação a um modelo de referência para a criação de uma cultura escolar autêntica e homogênea.

O elemento ativo, por excelência, é o educador. Sua influência sobre o sucesso do sistema educacional estará condicionada a seus compromissos com projetos de mudança, a sua crença nos efeitos inovadores da educação e a sua capacidade técnica para realizar a tarefa profissional. Sua atuação pode ser determinada pela condição social e pelos preconceitos de sua origem social, caso em que será um agente de discriminação dos educandos pertencentes a camadas inferiores da estratificação social. Poderá introduzir as dimensões do autoritarismo da sociedade em suas aulas, ou ser, às vezes, o elemento

transmissor do dogmatismo, em razão da insegurança de seus conhecimentos.

Inversamente, o educador pode vir a ser o instrumento de integração, de educandos de origem social heterogênea, a um projeto universalista de transformação da cultura e da sociedade. Poderá, ainda, infundir princípios de liberdade e respeito mútuo, contrariando, assim, comportamentos autoritários prevalentes na sociedade. Imbuído nos valores do conhecimento, o educador alcançará sua realização na iniciação científica dos educandos.

Dentro dessa definição do papel social do educador, a capacidade técnica desempenha papel fundamental na difícil tarefa de levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem aplicado a crianças dotadas de um capital cultural e condições materiais de vida que são diferentes e, objetivamente, inibidores das predisposições básicas para a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário reiterar o que nos ensinam os conhecimentos biológicos. A natureza, por meio da reprodução sexuada, é uma máquina permanente de produção de indivíduos diferentes e, nessa "loteira genética", os "prêmios" de nascimento de indivíduos dotados de alta inteligência biológica se distribuem ao acaso entre todas as famílias e entre todas as classes sociais (François Jacob: *Le jeu des possibles*).

A luz da análise precedente conclui-se que a influência dos sistemas de classes sociais e de estratificação de grupos, da mesma forma que a projeção de imagens de classe e raça no sistema educacional, fazem parte de um processo no qual intervêm múltiplas variáveis, que inter-relacionam o espaço social com o espaço educacional. Torna-se necessário descartar uma noção mecânica de dominação externa sobre variáveis pedagógicas para assumir um modelo complexo de análise, cuja maior virtude consiste em definir áreas ou zonas nas quais a intervenção de políticas sociais e políticas educativas possa introduzir mudanças nas tendências de reprodução social.

## SUCESSO ESCOLAR E ORIGEM RACIAL

No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD, realizada no 2.º semestre de 1982, incluiu um item especial sobre educação, solicitando aos pesquisados que se identificassem em termos de cor da pele, classificando-se como branco, preto, pardo ou amarelo<sup>1</sup>. A população considerou

<sup>1</sup> O Brasil manteve, nos censos populacionais de 1940, 1950, 1960 e 1980, a pergunta relativa à cor da pele e, a partir da primeira data, os que se auto-identificaram como índios, caboclos, mulatos e morenos foram reunidos na classificação "pardos". Em 1976, a PNAD incluiu em seu suplemento sobre "Mobilidade e Cor" a auto-identificação, que voltou a ser repetida no suplemento sobre Educação, PNAD, 1982 (veja-se Lúcia Elena Garcia de Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Tereza Cristina N. Araújo: *O lugar do negro na força de trabalho*, Rio de Janeiro, IBGE, 1985).

absolutamente normal a pergunta, não a considerando ofensiva. Assim, a percentagem que não se auto-identificou foi de apenas um por mil.

Essa informação, tão rara nos censos da América Latina, permitiu analisar as relações existentes entre o sucesso escolar e a auto-identificação da cor da pele dos chefes de família. Como a pesquisa continha várias outras informações sobre os demais integrantes da família, incluindo as crianças em idade escolar, foi possível reconstruir a unidade do domicílio e vincular aos atributos do chefe de família as características individuais de seus membros<sup>2</sup>.

A análise da variável cor deve se voltar para o sentido social e cultural, e não levar em consideração as diferenças raciais. Cada sociedade estabelece mecanismos de exclusão de um ou mais grupos sociais baseando-se em barreiras originárias de seu passado de sociedade segmentada, ou naquelas barreiras que se constituem pela impossibilidade de alguns grupos se incorporarem às pautas da organização social e cultural que viabilizem a participação.

Em algumas sociedades latino-americanas, as características raciais exteriores, de condição negra ou índia, são objeto de uma segregação sócio-cultural que se arrasta por séculos. Em outras, a barreira se estabeleceu entre formas culturais urbanas e rurais. Em outras, ainda, os mecanismos de segregação são sutis, mas igualmente ativos e se baseiam na diferença entre famílias organizadas regularmente e famílias chefiadas por mulheres, pobres, sem cultura e carentes de qualquer apoio para obter renda e alcançar uma socialização adequada para os filhos. A partir das barreiras de segregação social (veja-se CEPAL, Escritório de Montevideo: *La reproducción biológica y social de los hogares de Montevideo*, LC/MVD/R.3/Rev.1, setembro de 1987) não só se formulam as políticas sociais, como se constituem universos culturais familiares, comunitários e regionais, que demonstram uma acentuada inércia para adaptar-se às exigências de valores, normas e conhecimentos que possibilitem sua incorporação aos setores modernos da sociedade.

Pelo que foi exposto, a análise do sucesso escolar das crianças, segundo a cor da pele dos chefes de família, adquire grande relevância, uma vez que situa a reprodução cultural da condição racial, abrindo novas perspectivas ao tema da reprodução da pobreza, pois esta dificilmente seria anulada por políticas que considerassem, apenas, a distribuição de renda.

Para efeito de análise, foi considerada apenas a pesquisa feita em São Paulo, por se entender que o maior índice de desenvolvimento dessa cidade, em comparação com as demais do Brasil, permitiria eliminar algumas interferências relativas a condições de marginalidade extrema e desemprego, obtendo um perfil de anos de instrução dos chefes de família em gama mais extensa que a que se registra em regiões menos desenvolvidas. Considerando-se apenas a pesquisa feita em São Paulo, obteve-se a segurança de que os lares dispunham de oferta de serviços escolares com um mínimo de qualidade, o

que não ocorre em outras cidades e regiões do país.

Dado que os censos domiciliares não consideram a unidade familiar, mas apenas o conjunto de pessoas habitantes do mesmo domicílio, todas as contextualizações das crianças estudantes vincularam-se aos atributos do chefe de família, fossem eles homens ou mulheres, pais ou avós, parentes ou não. Entendeu-se que os atributos do chefe de família definem as condições de socialização dos membros menores em cada domicílio.

Uma vez que os chefes de família apresentaram uma grande variação de idade, faixas etárias específicas foram consideradas indicadores, a fim de poder apreciar a evolução das situações reprodutivas quanto ao acesso à renda e à educação, segundo a auto-identificação da cor da pele.

Na categoria de chefes de família entre 40 e 59 anos, a população que se auto-identifica como branca representa 74%; como negra, 6,5%; como parda, 15,3% e como amarela, 4,2%. Já na faixa etária que vai dos 20 aos 29 anos, de ambos os sexos e de qualquer condição no domicílio, há uma redução da população auto-identificada como branca, registrando-se 71,1%, e um ligeiro incremento dos que se auto-identificaram como negros, que passaram a 7,1%. O aumento dos pardos é ainda maior, de 18,6%, diminuindo os amarelos para 3,1%.

Várias hipóteses poderiam ser formuladas para explicar a diferença de informações entre a faixa etária de 40 a 59 anos e a de 20 a 29 anos, tais como: progressiva mestiçagem, maior consciência entre os mais jovens sobre o grupo étnico a que pertencem, ou simplesmente a influência das migrações internas na composição racial. A informação, porém, não permite escolher nenhuma dessas hipóteses como sendo a correta, mas é bastante significativa a presença de minorias de cor nas diversas faixas etárias, o que estabelece como caráter estável da sociedade paulista o traço multiétnico.

Ainda mais significativa é a distribuição da renda entre os chefes de 40 a 59 anos de idade. Enquanto 55,4% dos indivíduos de cor amarela percebem 5 salários mínimos ou mais, na mesma faixa de renda estão 39,2% dos brancos, 16,5% dos pardos e 11% dos negros. No outro extremo, na faixa de renda inferior a 2 salários mínimos, concentram-se apenas 11,6% dos amarelos e 20,1% dos brancos, mas 41,6% dos pardos e 49,4% dos negros. A orientação para o sucesso, por parte de culturas orientais, já reconhecida em múltiplas pesquisas sobre comportamento de minorias nos Estados Unidos, são rati-

2 A informação é da PNAD, que, da mesma forma que os censos domiciliares de outros países, foi enviada à CEPAL, para o Banco de Dados da Divisão de Estatísticas e Análises Quantitativas, onde se criam variáveis agregadas e se organiza a informação, a fim de se efetuar a comparação com outras pesquisas do próprio país ou de outros países. A análise e processamento da informação foi realizada por Arturo León, membro da equipe técnica da CEPAL, com quem o autor programou a preparação de um estudo mais amplo e abrangente de múltiplas variáveis.

ficadas pelos dados de São Paulo. Simultaneamente, é fácil perceber a profunda descontinuidade de renda entre a população branca, de um lado, e de outro a parda e a negra. Quase a metade dos integrantes desta última vivem em notória condição de pobreza.

Os dados anteriores estabelecem um primeiro indicador da correlação entre distribuição de renda e cor. O passo seguinte consiste em apresentar a informação referente ao sucesso escolar desses adultos chefes de família, a qual, de forma aproximada, reitera os dados sobre distribuição de renda. O sucesso médio da população, em matéria de instrução, é limitado, uma vez que 14,6% não tiveram nenhum ano de instrução formal, 54% cursaram entre um e quatro anos; no outro extremo, apenas 17,9% têm nove anos ou mais de escolarização (Tabela 1). Mais uma vez a população amarela situa-se acima das demais categorias de cor, apresentando uma distribuição invertida em relação à população negra: enquanto esta registra quase um terço sem instrução e 1% com nove ou mais anos de escolaridade, os de cor amarela possuem pirâmide invertida. Mais significativa é a comparação com a categoria branca, que tem um membro em cada dez na categoria dos sem instrução, enquanto que, dentre os chefes de família negros ou pardos, um em cada três carecem de instrução. No nível mais alto de instrução, os brancos apresentam registros cinco vezes mais altos que os pardos e dez vezes superiores aos dos negros. As oportunidades de instrução foram distribuídas à população segundo notórias clivagens de cor.

O terceiro passo consiste em examinar a vinculação entre renda, nível de instrução e cor. Na Tabela 1, as percentagens entre parênteses na coluna dos valores absolutos indicam qual a proporção dos que recebem até dois salários mínimos no total de cada categoria definida por nível de instrução e cor. Considerando globalmente a população, verifica-se a estreita correlação entre o nível de instrução e a renda: 55,6% dos indivíduos analfabetos percebem até dois salários mínimos; 27,9% dos que tiveram de um a quatro anos de estudo; 9,1% dos que registraram cinco a oito anos de escolaridade e 3,2% dos que têm mais de 8 anos de estudo. A condição de analfabeto tende a homogeneizar, na pobreza, brancos, pardos e negros: cerca de metade dos brancos e dos negros analfabetos, e dois terços dos pardos analfabetos, concentram-se na faixa de renda de até dois salários mínimos. Isso denota a radicalidade das condições de exclusão dos pobres, qualquer que seja a cor da pele. Em todo caso, convém notar que os aportes à condição de pobreza educacional são muito desiguais em se tratando de brancos, negros e pardos. Pode-se concluir que os brancos analfabetos (apenas 11,3% de sua categoria) participam das mesmas condições de marginalidade que os negros e pardos, subsumidos no universo, qualitativamente diferente do segmento social excluído dos benefícios do desenvolvimento.

O registro daqueles que ganham até dois salários mínimos com diferenciados graus de escolaridade é do máximo interesse, dado que a instrução

não é um bem que tem a mesma rentabilidade econômica segundo se trate de brancos, negros ou pardos. Com igual nível de instrução (1 a 4 anos), só 23,7% dos brancos recebem até 2 salários mínimos, enquanto a inserção nesse nível de renda mais do que duplica para os negros (52,1%). Num nível mais elevado de instrução (de cinco a oito anos) a distância entre brancos e negros aumenta ainda mais, já que apenas 7,7% dos brancos têm renda que os situa abaixo da linha de pobreza, enquanto que estão nessa condição 21,4% dos negros. Entre os negros, os que chegaram ao nível de 5 a 8 anos de estudo são pouquíssimos — menos de um em cada dez — o que, a princípio, poderia indicar a existência de uma população que, embora altamente motivada para a ascensão, via obtenção de cargos que paguem melhores salários, tem sido impedida de obter sucesso pela segmentação e discriminação que agem no mercado de trabalho.

As condições de discriminação pesam de forma desigual sobre a organização familiar dos brancos e dos negros. Enquanto entre brancos e amarelos, as mulheres chefes de família representam 10% do total, entre negros essa percentagem é de quase 25%; e, como se sabe, as mulheres chefes de família estão sujeitas a múltiplas discriminações no mercado de trabalho (exceto no setor público), que as expulsa para ocupações não assalariadas ou no mercado informal. Assim, é importante dar prosseguimento às pesquisas sobre as normas culturais entre a população de cor, onde é regra a chefia familiar feminina, com os conhecidos efeitos não só de baixas rendas, mas de deterioração das condições de socialização das crianças, o que repercute em baixos sucessos escolares e na reprodução das condições de exclusão e de pobreza<sup>3</sup>.

O quarto passo consiste em verificar como se reproduzem as características da chefia do domicílio e como repercutem no aproveitamento educacional das crianças. Como já foi dito, a vantagem de ter escolhido a cidade de São Paulo para a comprovação das hipóteses é que aí se verifica uma considerável penetração do ciclo de educação básica na população em idade escolar. Isso permite que o universo das crianças seja quase coincidente com o universo dos escolares. Na tabulação da pesquisa escolheu-se a população com idade de 12 anos, supondo-se que sua quase totalidade estivesse freqüentando a escola. Então, a avaliação pôde ser feita não apenas em termos de presença, mas de realização normal dos estudos, indicada pela correlação idade/série.

3 Efetuados nos Estados Unidos nos anos 70, estudos sobre a maior equiparação de renda entre negros e brancos demonstraram que os processos que levavam à equalização não se projetavam de uma a outra geração, devido à diferença na organização familiar entre essas categorias raciais. Enquanto 8% das crianças brancas não recebiam apoio financeiro de seus pais, essa percentagem se elevava a 43% entre crianças negras sustentadas exclusivamente por mulheres (ver Christopher Jenks, *Discrimination and Thomas Sowell*, na *The New York Review of Books* 3, mar. 1983).

Das 2.296 crianças de 12 anos pesquisadas, apenas 4,2% não freqüentavam escolas e não trabalhavam; 1,4% trabalhava e não freqüentavam escolas e, finalmente, 4,4% trabalhavam e estudavam (Tabela 2). Foram excluídas da análise as duas primeiras categorias por se encontrarem fora da escola, e a última a fim de evitar possíveis interferências do trabalho remunerado na realização normal dos estudos.

Essas exclusões implicaram na eliminação da população em idade escolar em condições sociais deterioradas e pertencente, certamente, a lares em condições de extrema penúria; porém, preferiu-se conservar como universo, para efeito de análise, os 90,1% de crianças de 12 anos que freqüentavam escolas e não trabalhavam, entendendo-se que uma maior homogeneidade permitiria apreçar com nitidez a estratificação de cor e de instrução no sucesso escolar.

Para uma primeira aproximação, as crianças escolarizadas foram distribuídas segundo a série que estavam cursando, nas seguintes faixas: 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries; 3.<sup>a</sup> série; 4.<sup>a</sup> série; e 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries. A Tabela 3 mostra com clareza o atraso escolar. Se as crianças tivessem ingressado na escola com menos de 8 anos e tivessem sido aprovadas regularmente, com 12 anos estariam cursando a quinta série e, em condições de plena normalidade, a sexta. A distribuição da totalidade das crianças demonstra que apenas 25% estão matriculadas na quinta e sexta séries, que outras 25% estão na quarta, 21% na terceira série e, finalmente, 28% estão matriculadas nas etapas iniciais da escola primária. Essa distribuição demonstra que o sistema educacional se desenvolve dentro de grave anormalidade, bem como o caráter meramente formal da inclusão da população no sistema escolar. É fácil prever que aqueles que se encontram com maior atraso escolar não terminarão um ciclo escolar completo, e é duvidoso que o consigam aqueles que só obtiveram aprovação até o terceiro ano escolar. A regularidade no prosseguimento dos estudos é um indicador indireto da eficiência do aprendizado. Inversamente, o atraso indica ausências e repetições e, portanto, falta de acumulação regular não só de conhecimentos, como de mecanismos que conferem condições para obtê-los posteriormente. Assim, o atraso escolar se traduz na desvalorização da capacidade de raciocínio, de adaptação a situações de mudança e, certamente, na impossibilidade de aprendizagens posteriores durante a juventude ou a vida adulta.

A distribuição dos escolares de acordo com a auto-identificação de cor dos chefes de família (de diferentes idades) demonstra que as descontinuidades verificadas entre os chefes adultos repetem-se nos alunos. As crianças pertencentes a domicílios cujos chefes são de cor amarela, na razão de quase 2/3 do total têm entre cinco e seis anos de escolaridade. Nos domicílios cuja chefia é exercida por brancos, 29,5% das crianças estão nesse nível; no caso de pardos, esse grau atinge apenas 14,5% das crianças e no de negros, 4,7%. Os brancos têm

chances seis vezes maiores que os negros de realizarem estudos regulares, enquanto que os amarelos têm treze chances a mais que os negros. Quando se analisa a situação das crianças nas séries iniciais, as relações se invertem. Isto é, inserem-se nessa faixa 50% das crianças de domicílios cujos chefes são negros, 40% onde os chefes são pardos, 22% no caso de chefes brancos e 9% no de chefes amarelos (no caso desses últimos, as cifras são tão baixas que poderiam induzir a interpretações distorcidas).

Fica, pois, bem claro, que o acesso de crianças negras e pardas à educação — o que constitui um avanço em relação aos adultos que não tiveram escolarização — traduz-se em uma falsa incorporação: dela não resultam aprendizados importantes, capazes de possibilitar inserção ocupacional no segmento moderno do mercado de emprego; resultam, ao contrário, uma auto-inculpação pelo fracasso escolar e “confirmação”, para a sociedade e para os próprios sancionados, de que os mecanismos de discriminação social têm base objetiva, pois, mesmo existindo oportunidades educacionais, elas não são utilizadas positivamente pelas crianças de famílias cujos chefes se auto-identificam como pardos e negros.

Uma segunda aproximação é apresentada na Tabela 4 onde se verifica a distribuição de crianças de 12 anos por nível escolar (considerando-se três níveis; primeira, segunda e terceira séries; quarta série; quinta e sexta séries), segundo o nível de instrução e a auto-identificação de cor dos chefes de família.

A regularidade do resultado demonstra a grande influência do nível de instrução do chefe de família sobre o aproveitamento escolar. As crianças de domicílios com chefes analfabetos, que conseguem estudar até a quinta ou sexta série, representam 5,8%. Entre as crianças de domicílios cujos chefes tiveram um mínimo de instrução e que chegaram a freqüentar a primeira e até a terceira série, chegam àquele nível de escolaridade (5.<sup>a</sup> ou 6.<sup>a</sup> série) 16,7%. Quando os chefes de família chegaram à quarta série as crianças representam 29,4% e, se conseguiram ingressar no 2.<sup>o</sup> Grau, a percentagem de crianças aumenta para 34,5%.

Se os chefes de família cursam o 2.<sup>o</sup> Grau, com nove anos ou mais de escolaridade, 49,3% das respectivas crianças estão nas séries mais adiantadas.

As oportunidades de realizar um ciclo de estudos regular, sem atraso, variam também com a instrução do chefe de família: as crianças de domicílios com chefes analfabetos têm apenas uma chance, enquanto que aquelas provenientes de domicílios cujos chefes têm uma escolarização de nove anos ou mais, contam com oito chances.

Essa informação demonstra que o sistema educacional tem sido uma “caixa vazia”: o aproveitamento escolar de cada criança é proporcional à cultura familiar de que é portadora, ou seja, assemelha-se, em imagem, ao dito popular espanhol, de que cada um absorve o alimento cultural que cabe em sua mochila.

Não se pode, entretanto, atribuir o aproveitamento escolar, exclusivamente às condições culturais familiares, com tanto determinismo. Talvez se pudesse formular a hipótese de que o sistema está apto apenas a reproduzir a heterogeneidade cultural da sociedade, e que não tem capacidade pedagógica para introduzir modificações na "matéria-prima" que recebe.

Os resultados indicam a necessidade de estudos mais aprofundados acerca da heterogeneidade cultural das famílias e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem nas crianças de famílias de nível mais baixo de escolaridade. Mostram também a necessidade de uma investigação sobre a natureza do sistema educacional, incluindo o reconhecimento das diferenças na qualidade da localização e do equipamento das escolas segundo o contexto social dos estudantes; ou ainda, de uma pesquisa sobre a formação desigual dos educadores, tanto em relação ao estudo regular em escola normal quanto às capacidades didáticas. Indubitavelmente, a investigação iria requerer uma análise profícua sobre a concepção pedagógica do sistema, uma vez que tudo leva a crer que se está em presença de um sistema educacional tradicional (Juan C. Tedesco, Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina in Germán W. Rama (coord.) *Mudanças educacionais na América Latina*); tal sistema ampliou sua capacidade de absorção de alunos, mantendo o mesmo modelo pedagógico que se aplicava à formação de crianças de famílias altamente escolarizadas, o que resultou na capacidade de transmitir conhecimentos, técnicas de aprendizagem, valores e normas exclusivamente às crianças desse nível cultural, enquanto condena ao fracasso a massa de recém-chegados à cultura escolar.

Uma terceira aproximação pode ser obtida, comparando-se os resultados escolares das crianças segundo a auto-identificação de cor e o nível de instrução dos chefes.

Da mesma forma que — como foi dito anteriormente — a rentabilidade da educação depende da cor dos chefes da família, afirma-se que o valor da educação dos chefes na previsão do êxito ou fracasso das crianças varia segundo sua cor da pele.

Com instrução de um a três anos, os chefes de família de cor branca conseguem que 19,5% de suas crianças cheguem à quinta série ou mais e assistem ao fracasso de 56,9% delas (matriculadas na 1.ª, 2.ª ou 3.ª séries); nas famílias chefiadas por negros com o mesmo nível de instrução, são bem-sucedidas 5,9% das crianças, fracassando 82,3%.

No nível de instrução seguinte (chefes com 4 anos de estudos), as distribuições se repetem: na 5.ª e 6.ª séries, 33% das crianças de brancos e 10% de negros; nas séries mais baixas, 39,5% das brancas e 70% das negras.

Desprezando os níveis de instrução mais elevados dos chefes de família, uma vez que o número de casos da amostra não confere confiabilidade aos resultados; é interessante voltar à categoria dos chefes analfabetos. Nesse caso, os brancos têm êxito

escolar em 9,4% dos casos e fracassos em 69,8%; os negros não têm êxitos e absorvem 84,7% dos fracassos. A falta de instrução dos chefes de família reduz as distâncias entre brancos e negros, mas os atributos associados às pessoas que se auto-identificaram como brancas (por exemplo, renda mais alta) parecem ser suficientes para introduzir diferenças quando não existe a educação formal.

Algumas hipóteses podem ser consideradas a fim de explicar as diferenças de sucesso escolar segundo a cor da pele dos chefes de família (não foram considerados os pardos porque, sistematicamente, ocupam posição intermediária entre brancos e negros, apesar da proximidade maior com estes últimos). Assim, a primeira é de que os conhecimentos adquiridos pelos chefes negros são inferiores aos alcançados pelos brancos com o mesmo nível de escolarização. A segunda é que, por ser maior a percentagem de famílias negras chefiadas por mulheres, as condições de estimulação precoce e de apoio à escolarização são mínimas, em vista do duplo desempenho da mulher negra: mãe e trabalhadora. A terceira é de que os educadores não esperam que as crianças negras sejam capazes de aprender, dedicando-lhes menos atenção, resultando no caso bem conhecido de autoprofecia que se cumpre já demonstrado em outras situações pedagógicas. A quarta, que as crianças de cor estão concentradas em escolas mal equipadas, a cargo de professores com formação deficiente e escassa experiência. A quinta, que os valores integrantes da subcultura negra, originados no sistema de escravidão e preservados na etapa posterior de emancipação, incluem uma internalização dos julgamentos de inferioridade formulados pelos grupos dominantes: assim, hoje a subcultura das famílias negras carece de auto-estima e esperança de sucesso, colocando-se em posição exatamente oposta à subcultura das famílias amarelas.

As hipóteses não são excludentes, e somente pesquisas com alto conteúdo antropológico poderiam demonstrar a contribuição de cada uma delas para explicar o fenômeno.

## ALGUNS COROLÁRIOS

Apresentamos uma visão da sociedade latino-americana em processo de transformação a partir de estruturas sociais que se definem mais pela segmentação do que pela organização em classes sociais; a transformação, em lugar de proporcionar uma integração social, própria das sociedades capitalistas avançadas, recriou novas formas de segmentação entre um setor da população excluído, pobre e frequentemente discriminado e outro integrado, porém com descontinuidades internas, mais acentuadas que as dos sistemas de estratificação social dos países desenvolvidos.

Nesse processo de transformação, a educação teve papel preponderante. Possibilitou tanto a modernização como os processos de mobilidade horizontal e vertical requeridos pela mudança da estru-

tura ocupacional. Expandiu-se mais do que outras dimensões sociais, porque cumpriu função relevante na integração nacional, satisfazendo aspirações de participação. Foi um poderoso mecanismo de legitimação dos sistemas de poder e ocupou posição relevante no que tange à satisfação de demandas sociais.

Não obstante, a educação não conseguiu cumprir o papel de promotora da integração social, de mecanismo neutro face à mobilidade social, e muito menos de geradora de um circuito homogêneo de formação.

A segmentação social original, os desequilíbrios derivados do próprio processo de crescimento econômico, a altíssima concentração de renda e de poder que caracterizaram o período ou, em poucas palavras, as enormes descontinuidades sociais, tornaram incongruentes os propósitos de democratização da educação. Esta se verificou, em maiores proporções, nas sociedades onde as descontinuidades eram menores e que adotaram importantes orientações de política social destinadas a criar uma cidadania social como contrapeso da estratificação social.

As relações da educação com o processo social não podem ser reduzidas a uma categorização dicotômica de variáveis sociais externas e internas ao sistema educacional. A educação é um espaço social no qual os planos do social, do político e do conhecimento se entrecruzam e se manifestam na estrutura e organização do sistema educacional, no currículo, nos conteúdos científicos, na didática e na pedagogia e, acima de tudo, nos educandos e no grande agente que é o educador. Entretanto, existe como âmbito social específico, com valores e orientações próprias que incidem na forma de desenvolvimento social, desde que tenha feito crescer o conhecimento e promovido a diversificação profissional, como objetivos relevantes do sistema educacional.

A informação referente a São Paulo, aqui apresentada, demonstra que a conceitualização da sociedade como um puro sistema de classes sociais está longe de ser real. Nas sociedades latino-americanas convivem formas segmentadas e formas modernas de hierarquização social. As barreiras erguidas entre os membros da sociedade, de acordo com a cor da pele, foram reforçadas pelos novos mecanismos de exclusão social, tais como a distribuição de renda e dos equipamentos sociais, que refletem as desiguais oportunidades de acesso ao poder por parte dos diferentes grupos sociais.

Essas barreiras são formadas por complexas relações entre as distintas dimensões sociais; dentre elas, as cruciais para a educação são a heterogeneidade cultural e a diversidade de organização do sistema familiar, responsável pela maior e mais importante parte da socialização dos educandos.

A educação é, acima de tudo, um processo cultural que exige, para organizar suas funções, um sistema de conhecimento exaustivo das formas assumidas pela cultura — a ligada ao conhecimento e a vivida — nos diferentes grupos sociais.

Todo o esforço dispendido para se conhecer a sociedade e a educação foi cerceado pela dependência extrema das análises sociológicas com relação à economia e à ideologia; essa dependência levou a uma negligência da análise da identidade dos grupos sociais e de suas formas de interação social e cultural.

Alguns fenômenos, como a descontinuidade da população segundo a condição racial — em cada sociedade latino-americana existem formas de discriminação e exclusão sociais, geralmente articuladas com tipos de estrutura familiar e de prestação de serviços sociais que não são, necessária e unicamente, raciais — ficaram à margem das análises das ciências sociais, apesar de serem visíveis a qualquer observador<sup>4</sup>.

O vazio é, também, surpreendente no que se refere à educação enquanto sistema, cujas funções básicas são as de transmitir conhecimentos, valores e instrumentos para aprender a aprender e aprender a ser. Pouco sabemos sobre o que efetivamente se ensina e se aprende; não existem indicadores sobre os resultados alcançados pelos diferentes grupos sociais; carecemos de informações sobre os aspectos lingüísticos e sobre essa difícil tarefa da leitura-escrita; desconhecemos quais são as didáticas de uma educação que se defronta com a incorporação à cultura escolar de educandos provenientes de formas culturais letradas; o educador, enquanto profissional, também é uma interrogação.

Os dados apresentados sugerem a capacidade quase nula de intervenção da educação ante as descontinuidades sócio-culturais dos conjuntos estatísticos derivados da auto-identificação racial. Poderia parecer que o aproveitamento educacional das crianças está estritamente relacionado com o capital sócio-cultural de suas famílias de origem, como se não existisse nenhuma mediação pedagógica capaz de alterar a capacidade da aprendizagem. A sociologia da educação necessita desenvolver um grande esforço de conhecimento<sup>5</sup>. A escola não parece ser capaz de criar educandos.

4 Uma recente obra organizada por Edmar Bacha e Herbert S. Klein: *A transição incompleta: Brasil desde 1954*, dedica um volumoso capítulo à desigualdade social, mas não contém uma só referência às desigualdades originadas pela condição racial.

5 No Brasil, há grandes possibilidades, porque, entre outros fatores favoráveis, dispõe-se da excelente pesquisa nacional sobre educação, feita pelo IBGE, e da qual apenas alguns indicadores foram considerados nesta exposição.

TABELA 1

**Distribuição dos chefes de família de 40 a 49 anos, de ambos os sexos, com renda de até 2 salários mínimos, por nível de instrução segundo a cor.  
São Paulo, 2.º semestre de 1982**

ANOS DE ESTUDO	TOTAL	VALORES ABSOLUTOS*				TOTAL	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL			
		COR					COR			
		BRANCOS	NEGROS	PARDOS	AMARELOS		BRANCOS	NEGROS	PARDOS	AMARELOS
Sem instrução	1440 (55,6)	824 (50,0)	204 (54,9)	408 (65,7)	4 —	14,6	11,3	31,9	27,2	1,0
1 a 4	5304** (27,9)	3816 (23,7)	368 (52,1)	912 (36,4)	204 (19,6)	54,0	52,5	57,5	60,8	49,5
5 a 8	1320 (9,1)	1092 (7,7)	56 (21,4)	112 (14,3)	60 (13,4)	13,4	15,0	8,7	7,5	14,5
9 e mais	1760 (3,2)	1536 (3,1)	12 —	68 (11,8)	144 —	17,9	21,1	1,9	4,5	35,0
Sem informação	8	8	—	—	—					
Totais	9832**	7276	640	1500	412	100	100	100	100	100

Fonte: CEPAL, baseado na PNAD 1982.

\* As percentagens entre parênteses indicam qual a proporção dos que recebem 2 salários mínimos no total de cada categoria por nível de instrução e cor.

\*\* Inclui 4 casos sem informação sobre cor.

TABELA 2

**Distribuição das crianças de 12 anos, segundo a condição de trabalho e freqüência à escola, pela cor do chefe de família.  
São Paulo, 2.º semestre de 1982**

COR DO CHEFE	TRABALHO/FREQÜÊNCIA À ESCOLA VALORES ABSOLUTOS					DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL				
	TOTAL	(1)	(2)	(3)	(4)	TOTAL	(1)	(2)	(3)	(4)
Branco	1556	20	52	76	1408	67,8	62,5	54,2	76,0	68,1
Negros	196	—	20	4	172	8,5	—	20,8	4,0	8,3
Pardos	496	12	24	16	444	21,6	37,5	25,0	16,0	21,5
Amarelos	48	—	—	4	44	2,1	—	—	4,0	2,1
Total	2296	32	96	100	2068	100	100	100	100	100

Fonte: CEPAL, baseado na PNAD 1982.

(1) Trabalham, não freqüentam escola.

(2) Não trabalham, não freqüentam escola.

(3) Trabalham e freqüentam escola.

(4) Não trabalham, freqüentam escola.

TABELA 3

Distribuição das crianças de 12 anos freqüentando escola, por série cursada, segundo a cor do chefe de família.  
São Paulo, 2.º semestre de 1982

SÉRIE	VALORES ABSOLUTOS					DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL				
	TOTAL	BRANCOS	NEGROS	PARDOS	AMARELOS	TOTAL	BRANCOS	NEGROS	PARDOS	AMARELOS
1.º e 2.º	584	312	80	188	4	28,2	22,2	46,5	42,3	9,1
3.º	444	288	52	104	—	21,5	20,5	30,2	23,4	—
4.º	524	392	32	88	12	25,3	27,8	18,6	19,8	27,3
5.º e 6.º	516	416	8	64	28	25,0	29,5	4,7	14,5	63,6
Totais	2068	1408	172	444	44	100	100	100	100	100

Fonte: CEPAL, baseado na PNAD 1982.

TABELA 4

Distribuição das crianças de 12 anos freqüentando a escola, por série cursada, segundo nível de instrução e cor do chefe de família.  
São Paulo, 2.º semestre de 1982

CHEFES		VALORES ABSOLUTOS	CRIANÇAS POR SÉRIE CURSADA (EM PERCENTAGEM)			
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	COR		TOTAL	0-3.º	4.º	5.º e 6.º
Sem instrução	Branco	212	100	69,8	20,8	9,4
	Negro	52	100	84,7	15,3	—
	Pardo	148	100	81,1	16,2	2,7
	Amarelo	—	—	—	—	—
Subtotal		412	100	75,7	18,4	5,8
1 a 3 anos	Branco	308	100	56,9	23,4	19,5
	Negro	68	100	82,3	11,8	5,9
	Pardo	100	100	68,0	20,0	12,0
	Amarelo	4	100	—	—	100
Subtotal		480	100	62,5	20,8	16,7
4 anos	Branco	456	100	39,5	27,2	33,3
	Negro	40	100	70,0	20,0	10,0
	Pardo	164	100	53,6	24,4	22,0
	Amarelo	20	100	20,0	40,0	40,0
Subtotal		680	100	44,1	26,5	29,4
5 a 8 anos	Branco	168	100	31,0	35,7	33,3
	Negro	12	100	33,3	66,7	—
	Pardo	28	100	57,1	14,3	28,6
	Amarelo	12	100	—	—	100
Subtotal		220	100	32,7	32,7	34,5
9 anos e mais	Branco	264	100	16,7	34,8	48,5
	Negro	—	—	—	—	—
	Pardo	4	100	—	—	100
	Amarelo	8	100	—	50,0	50,0
Subtotal		276	100	15,9	34,8	49,3

Fonte: CEPAL, baseado na PNAD 1982.